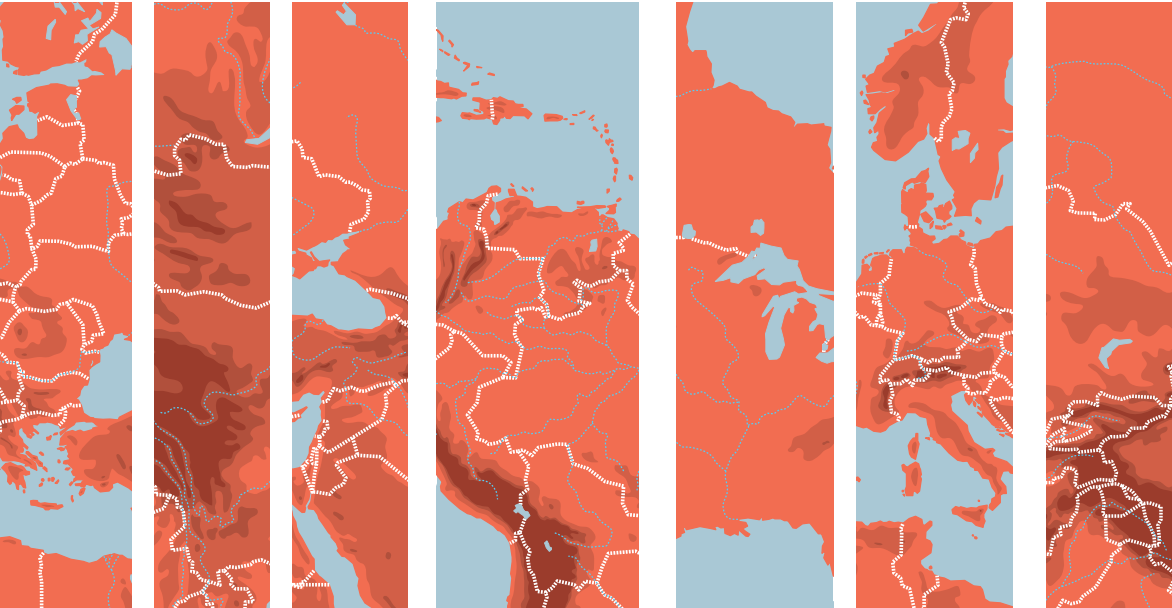
Veje til verdens-borgerskab

Pixi-version



Veje til verdensborgerskab

Pixi-version

Indhold

1. **Indledning** 3
2. **Liste over bidragydere** 5
3. **Organisatorisk blik på global dannelse i gymnasieskolen** 6
4. **Internationalt orienteret faglighed og sokratisk samtale i dansk** 14
5. **Naturgeografi og global dannelse** 17
6. **Kropskultur og global dannelse** 20
7. **Kulturforståelse: mellem teori og værktøj – empati og kritik** 23
8. **Epilog** 29

1. **Indledning**

Rysensteen Gymnasium påbegyndte i år 2012 arbejdet med at skabe en globalt orienteret dansk gymnasieuddannelse. En uddannelse, der med udgangspunkt i den særligt danske undervisningskultur, skolekultur og demokratiske dannelsestradition skulle klæde eleverne på til både at gribe globaliseringens muligheder og påtage sig et ansvar for at løse de epokale nøgleproblemer, som de deler med resten af jordens befolkning. Vi kaldte uddannelsen for *Global Citizenship Programme*.

I skrivende stund er ottende generation af Rysensteen-elever netop startet på Global Citizenship Programme. De er en del af et helskole-program, som indeholder en fælles læreplan og progressionsplan med 12 tværfaglige forløb, GCP- toning i alle fag, home-stay-baserede udvekslinger med 13 partnerskoler fordelt på fem forskellige kontinenter, formaliserede samarbejdsaftaler med Randersgade Skole og ToRS-instituttet på KUA, elev-praktikordninger i bl.a. FN-byen og i modtageklasser på Sundbyøster Skole, frivillighedsprojekter og meget mere.

Vi er ikke færdige med at udvikle Global Citizenship Programme. Det bliver vi aldrig, for selvom programmets demokratiske og altruistiske værdigrundlag ligger fast, så må faglighed og pædagogik til stadighed udvikle sig med globaliseringens foranderlige udfordringer og muligheder.

Men vi er kommet meget langt siden starten i 2012, både med hensyn til organisering, struktur, faglighed og pædagogik. Så langt, at vi i april 2019 udgav en bog om Global Citizenship Programme, kaldet *Veje til Verdensborgerskab*.

Veje til Verdensborgerskab behandler både Global Citizenship Programmes dannelsesideal, verdensborgerskabet, dets betydning for skolens elever og med-

arbejdere, organiseringen af programmet og de konkrete læringssituationer, hvor dannelse finder sted. Bogen er struktureret som en kombination af læreres og lederes beskrivelser af undervisningsforløb og organisering samt analyser af programmets betydning for eleverne, foretaget af forskerne Steen Beck og Louise Tranekjær på baggrund af undervisningsobservationer og interviews med Rysensteens elever, lærere og ledelse.

Denne pixiudgave af *Veje til Verdensborgerskab* giver læseren et indblik i nogle af bogens væsentligste pointer gennem korte sammenskrivninger af udvalgte kapitler om Global Citizenship Programmes dannelsesformål, organisering og eksempler på konkret GCP-undervisning i dansk, naturgeografi, de kropslige fag og kulturforståelse.

Vi håber, at pixiudgaven kan inspirere til læsning af den fuldstændige udgave af V*eje til Verdensborgerskab, så* andre skoler og andre lærere – med Michael Byrams ord i bogens prolog – "may learn with and from [us]"

Altså gøde jorden for erfaringsudveksling mellem alle institutioner, ledere og undervisere med interesse for udviklingen af internationalisering og Global Citizenship i uddannelsessektoren.

---

2. **Liste over bidragydere til *Veje til Verdensborgerskab***

Veje til Verdensborgerskab blev skabt i samarbejde mellem eksterne uddannelsesforskere, Rysensteens lærere, ledere og elever samt repræsentanter fra nogle af vores partnerskoler. Herunder følger en liste over bidragsyderne til bogen. Pga. af pladsmangel er ikke alle repræsenteret i pixiudgaven.

Eksterne forskere

Steen Beck	Lektor ved Uddannelsesvidenskab på SDU
Michael Byram	Professor Emeritus ved School of Education, Durham University
Louise Tranekjær	Lektor ved Interkulturelle studier på RUC

Rysensteen gymnasium

Gitte Transbøl	Rektor
Anders Schultz	Pædagogisk leder for Global Citizenship Programme
Mads Blom	Pædagogisk og faglig koordinator for Global Citizenship Programme
Kenneth Dal Arensborg	Lektor matematik og fysik
Anders Folden Brink	Adjunkt naturgeografi og fysik
Klaus Eskelund	Lektor idræt og samfundsfag
Ester Højgaard-Geraa	Lektor historie og dansk
Morten Hansen	Lektor historie og samfundsfag
Lene Walther Larsen	Lektor kinesisk og spansk

Nana Dalby Mikkelsen	Lektor religion og dansk
Poul Nyegaard	Lektor fysik og matematik

Partnerskoler

Manny Gaber	International Coordinator at Dr. Nermien Ismail's Language Schools
Rick DaSilva	International Coordinator at Tabor Academy

3. **Organisatorisk blik på global dannelse i gymnasieskolen**

Anders Schultz og Mads Blom,
baseret på *Veje til Verdensborgerskab* kap. 2 (s. 18-34)

Historik og vision

Behovet for globalt udsyn i ungdomsuddannelserne giver langt hen ad vejen sig selv: et blik på ethvert nyhedsmedie fortæller historien om klimaudfordringer, ufred, migrationskonflikter, identitets- og ulighedsproblemer, og oftest er historien knyttet til massive problemer med at komme disse udfordringer til livs.

I takt med at verden bliver mindre, bliver globale problemstillinger stadigt mere præsente og kalder på handling fra den generation, som har overtaget dem. At kunne forholde sig til dette kræver indsigt, empati og evne til reflekteret analyse

af globale udfordringer, og dette bør introduceres tidligt i elevernes skolegang som en grundtone i deres uddannelsesforløb.

Skal vi gøre os håb om, at vi i fremtiden på tværs af landegrænser og kulturskel kan finde sammen og løse vores fælles problemstillinger, er indholdet af vores uddannelser altafgørende. Tilegnelse af viden og analysekompetencer er selvsagt vigtigt, men det er ikke tilstrækkeligt. Der er også behov for, at børn og unge i skoleregi kan arbejde med at virkeliggøre deres ideer om skabe en bedre verden. Derfor besluttede vi på Rysensteen Gymnasium i 2012 lave Global Citizenship Programme, der både giver elever viden om globale forhold, interkulturelle kompetencer og mulighed for handling. Programmet sørger for ensartethed for alle Rysensteens elevers 3-årige undervisning i globale perspektiver, hvilket blandt andet var med til at give os Undervisningsministeriets godkendelse som profilgymnasium i 2015.

Global, demokratisk dannelse

Det klassiske dannelsesideal har typisk været nationalt funderet, men globaliseringens påvirkning af nationalstatens udformning og handlemønstre samt elevernes forudsætninger og forestillinger om livsbane efter endt uddannelse har skabt behovet for et internationalt udblik. Eleverne har som oftest rejst længere og mere end tidligere generationer, er i højere grad forbrugere af internationale medier og kulturudbud og har forestillinger om et fremtidigt studie- og arbejdsliv uden for Danmark. Når man sammenholder deres erfaringer og ønsker med de globale udfordringer, er *verdensborgeren* som dannelsesideal både oplagt og nødvendig.

Altruisme ⟷ **Egne muligheder**

Global dannelse	
Altruisme – og forudsætningerne for at udfolde den	Egne muligheder
• Forståelse for andre menneskers livsvilkår og livssyn • Empati på tværs af kulturelle forskelle • Forståelse for de store internationale problemstillinger, som vi alle er konfronteret med • Evne til at bidrage til at løse globale problemstillinger	• Uddannelse i udlandet • Karriere i udlandet • Karriere i internationalt firma • Arbejde i en NGO • Arbejde i internationalt orienterede offentlige institutioner

Vi gør os ingen illusioner om, at eleverne kommer til at basere deres globale udsyn på et rent altruistisk grundlag. De har naturligvis også blik for egne muligheder i deres syn på globalisering. Man må gerne have ambitioner på egne vegne, og vi har som uddannelsessystem en forpligtelse til at forberede eleverne på at opfylde disse. Men vi har samtidigt et ansvar for at udvikle deres syn på globale udfordringer, som både kræver viden, analytiske evner og handlekompetencer. Dette kræver indsigt i forskellige kulturer, kvalifikationer til at kunne møde dem og agere i disse refleksivt og med empati. For at kunne udvikle elevernes handlekompetencer skal vi hjælpe dem med at udvikle en række evner til at handle

i interkulturelle møder, men også arbejde med en holdningsbaseret tilgang til verden baseret på grundlæggende menneskerettigheder, demokrati og basale retsinstanser. De skal kunne engagere sig i politik, nedsætte lokale udvalg med fokus på fx miljø og klima, men også indgå i frivilligt arbejde i lokale projekter eller NGO'er med et bredere fokus. Eleverne skal dannes til at have en holdning til verdens tilstand og gives værktøjerne til at forandre den, men det er vigtigt, at det sker på basis af deres *egne* holdninger – eneste begrænsning i GCP er, at det ikke er acceptabelt at være ligeglad!

GCP Læreplan

GCP har sin egen læreplan, som udstikker den faglige og dannelsesmæssige retning for arbejdet med programmet gennem en beskrivelse af det overordnede formål og de konkrete faglige mål. Læreplanens faglige mål formuleres i tre kategorier:

1. Faktuel viden
2. Analytiske kompetencer
3. Handlekompetencer

Kategorierne understøtter dannelsestænkningen i GCP. En verdensborger er ikke blot faktuelt vidende, men også analyserende og handlende – i GCP's forståelse et menneske, der ikke blot handler for at fremme egne muligheder, men også for at gøre verden af i morgen en lille smule bedre end verden af i dag. For at styrke dette handleperspektiv blev FN's 17 verdensmål også skrevet ind i læreplanen for et par år siden og gjort obligatoriske i de fleste tværfaglige GCP-forløb.

GCP-progressionsplan – tværfaglighed

I henhold til at sikre, at eleverne opnår kompetencerne, som er beskrevet i læreplanen, har vi udviklet en progressionsplan, der indeholder ca. 13 tværfaglige forløb. Nogle af disse knytter sig til obligatoriske forløb, f.eks. til Naturvidenskabeligt Grundforløb og Studieretningsopgaven i 2.g, mens andre er tvær- eller overfaglige, som f.eks. et forløb om FN's verdensmål, områdestudier af deres destinationsland og fem sammenhængende kurser i kulturforståelse.

Gennem disse tværfaglige forløb kommer eleverne til at arbejde med både fokuserede studier af konkrete cases såvel som globale og epokale problemstillinger. Det er os magtpåliggende både at have fokus på partnerlandene og det store udland såvel som danske forhold. Vi mener, at det komparative blik på verden i al dens kompleksitet må og skal være med udgangspunkt i egenkulturen.

GCP-enkeltfaglighed

Alle lærere i alle fag toner undervisningen ift. de GCP-faglige mål. I de fleste tilfælde i flere forskellige forløb, men alle fag skal i alle klasser min. en gang pr. år arbejde specifikt med GCP i et forløb, der noteres i studieplanen. Dette kunne fx. være om ulighed i USA i matematik, Canadas integrationspolitik i samfundsfag, bæredygtighed i Island i fysik eller kulturmøder mellem sekulære og religiøse kræfter i Tyrkiet i historie. Forskellige studieretninger kommer selvsagt til at tone forskelligt, men grundelementerne vil være de samme, og der er bestemt en styrke i, at der er en diversitet i forskellige klassers GCP-fokus.

Partnerskoler, kulturforståelse og studieture

Kort over Rysensteens partnerskoler

I løbet det sidste årti har vi opbygget en række partnerskaber med skoler og organisationer over det meste af verden. Studieture foretages på alle danske gymnasier, men på Rysensteen er homestays en obligatorisk del af rejsen. Vi tror på, at

medvirken i en udenlandsk families hverdag, indsigt i familieforhold, deltagelse i fælles måltider og forståelse af forskellige generationers kulturelle særpræg giver en interkulturel forståelse, som man ikke kan opnå hverken ved akademisk arbejde hjemme i klasseværelset eller ved traditionelle studierejser.

Ligeledes har vi i vores udvælgelse af partnerskoler prioriteret samarbejde med de institutioner, som ikke bare har mulighed for at være værter for vores elever, men som også har mulighed for at besøge Rysensteen og bo hjemme hos danske familier. Vi udvikler herigennem både vores elevers kompetencer som gæster og som værter, ligesom eleverne får mulighed for at udvide deres horisont i forhold til deres egen kultur, når de får gæster fra andre lande.

For meningsfuldt at kunne indgå i denne tætte relation med andre kulturer kræves et meget grundigt forarbejde. Eleverne har derfor allerede fra 1.g og frem til de bliver studenter undervisning med partnerlandet i fokus i alle fag, så både landets geografi, historie, økonomiske forhold, litteratur, energiproduktion, politiske system med meget mere bliver belyst. Dette giver grundige forudsætninger for at indgå i meningsfuld dialog med befolkningerne i partnerlandene og hjælper dem i deres analyser af disse landes egenart.

Organisation og ledelse

Skolens formelle struktur er præget af det internationale perspektiv, hvorfor der er ansat en pædagogisk leder med GCP som sin primære arbejdsopgave, en pædagogisk faglig koordinator med samme fokus og en tilhørende sekretær. Ét af de helt centrale udvalg er GCP-styregruppen bestående af fire lærere, som står for konkretisering og oversættelse af GCP-visionerne til det sær- og tværfaglige

arbejde i fagene. Dette ikke mindst for at sikre en ensartethed og en stadig dialog om projektet mellem lærere og ledelse. Denne styregruppe støttes op af et GCP-udvalg bestående af elever, som fungerer som fokusgruppe, men som også idégenererer videre til styregruppen og den pædagogiske leder.

Et så gennemgribende program fordrer ledelsens udelte opmærksomhed. I forhold til progressionsplan, studieture og andre større projekter har der været behov for en stram styring, mens der i det enkeltfaglige er givet plads til en højere grad af autonomi – det er nu engang faglærerne, der bedst ved, hvordan man underviser i de enkelte fag. Men der har naturligt været udfordringer, når der bliver skabt et program med særlige faglige mål, der skal fungere sammen med fagenes egne mål, og det har ikke altid været let, hvilket interne evalueringer har vist. For at imødekomme betænkeligheder i forhold til GCP's pres på kernefagligheden har der været afholdt en række kurser af forskelligt omfang (fra enkelte moduler til internatkurser), hvis formål har været at klæde lærerne på til den undertiden krævende opgave, det er at undervise med GCP-fokus. Samtidig har formålet også været at skabe et forum, hvor lærerne har kunnet italesætte udfordringer og frustrationer i denne henseende. GCP har ligeledes været fast punkt på dagsorden i faggrupperne, ligesom lærerne har ydet gensidig sparring i forbindelse med observationer af hinandens GCP-undervisning.

Disse kurser har haft meget stor betydning for udviklingen af GCP, ikke mindst fordi de har givet lærerkollegiet en stærk fornemmelse af ejerskab over projektet. Vores interne evalueringer viser meget klart, hvilken positiv effekt det har haft for både lærernes tilfredshed og elevernes læringsudbytte.

4. **Internationalt orienteret faglighed og global dannelse i dansk**

Ester Højgaard-Geraae,
baseret på *Veje til Verdensborgerskab* kap. 5 (s. 75 – 85)

Hvordan klæder man gymnasieelever på til at indgå i dialog på tværs af kulturelle skel? Og hvordan får man dem i danskfaget til refleksivt at se sig selv som en del af et nationalt og globalt fællesskab? I artiklen i *Veje til verdensborgerskab* reflekteres over, hvordan vi med danskfagets fokus på nationalromantik og nationalhymner måske kan skubbe til elevernes globale dannelse.

Som dansklærer har jeg i mange år været optaget af at udvikle øvelser, som har fokus på det demokratiske og dialogiske. Dette fokus fik nyt liv, da jeg i et forløb om romantikken med mit 2.g-danskhold stillede mig selv følgende spørgsmål: Hvordan gør man danskfaget GCP-fokuseret i form og indhold? Under de faglige mål i Rysensteens GCP-læreplan fandt jeg fremhævet, at vi skal træne eleverne i at kunne gå i dialog med elever fra deres partnerklasse – også om emner, hvor der i udgangspunktet er uenighed. Det fik mig til at lede efter undervisningsformer, der kunne træne eleverne i denne handlekompetence. Og jeg kom på en øvelse, jeg løbende anvender i undervisningen, som jeg kalder den sokratiske samtale. Den sokratiske samtale er kort fortalt en rundbordssamtale, hvor eleverne taler sig igennem og sammen reflekterer over en række faglige spørgsmål, og hvor jeg sidder med eller sidder udenfor og observerer, afhængigt af hvilken variant der vælges. Jeg har udviklet fire overordnede varianter af samtalen, der tilgodeser forskellige faglige niveauer hos eleverne.

I forlængelse af disse overvejelser omkring undervisningsform overvejede jeg videre, hvordan min danskundervisnings faglige indhold kunne GCP-tones. Ud af disse overvejelser voksede et forløb, som tilgodeså en række af GCP-læreplanens faglige mål, både i form og indhold: Et forløb om 1800-tallets danske nationalromantik, hvor der i de sidste to perspektiverende moduler blev praktiseret sammenlignende studier af, hvordan man i henholdsvis den respektive klasses partnerland og i Danmark har opbygget national identitet. Forløbet blev afviklet i 2.e, hvis partnerskole ligger i Toronto. Således fik klassen i forløbets to perspek-

tiverende moduler fokus på national identitet, nationale symboler og nationbuilding i Danmark og Canada. Disse to moduler er omdrejningspunktet for artiklen i *Veje til verdensborgerskab.*

Mit fokus på at få den globale dannelse ind i danskundervisningen har i dette forløb således været todelt. Jeg har dels haft fokus på indholdet: At eleverne skal trænes i at gå kritisk-analytisk til andre kulturers kunstneriske udtryk, som formuleret i Rysensteens GCP-læreplan. Og at de videre skal "… få en faktuel forståelse for forhold i Danmark, partnerlandet og verden, som skal ligge til grund for senere at kunne tolke og handle og derudover have et grundlag for at kunne tale med elever fra partnerlandet". Og så har jeg også haft fokus på formen: At den demokratiske undervisningsform – den sokratiske samtale – skal træne eleverne i at kunne gå i dialog med elever fra en anden kultur.

5. **Naturgeografi og global dannelse**

Anders Folden Brink,
baseret på *Veje til Verdensborgerskab* kap. 17 (s. 183 – 194)

Hvordan klæder vi gymnasieelever på til en fremtid, hvor klimaændringer og deres konsekvenser bliver en uundgåelig del hverdagen? Og hvordan fremmer vi elevernes evne til på kvalificeret vis at bidrage med fremtidens løsninger på disse udfordringer? I artiklen i *Veje til verdensborgerskab* reflekteres over, hvordan naturgeografifagets undervisning i klimatilpasning og bæredygtig udvikling kan bidrage til elevernes globale dannelsesproces.

I første linje af læreplanen beskrives naturgeografi som: *"et naturvidenskabeligt fag, der beskriver og forklarer globale mønstre og forskelligheder"*. Målet med undervisningen er altså at give eleverne en forståelse for samspillet mellem de grundlæggende naturforhold og -processer på jorden, samt hvordan mennesket påvirker og afhænger af disse. Disse klare ligheder mellem naturgeografi- og GCP-læreplanen gør derfor faget til en oplagt del af elevernes globale dannelsesproces. Faget kan arbejde med et bredt udvalg af globale problematikker og kan oplagt indgå i mange tværfaglige undervisningsforløb og herigennem bidrage til at give eleverne et naturvidenskabeligt syn på verden og en forståelse for, hvordan dette passer ind i andre faglige sammenhænge. En særlig styrke er fagets tydelige fokus på feltarbejde. Elever får dermed muligheden for at træde ud af klasselokalet og anvende deres teoretiske viden i den virkelige verden. Dette er med til at gøre undervisningen anvendelsesorienteret, og de globale problematikker gøres aktuelle, relevante og til en del af elevernes virkelighed.

I forløbet, som er beskrevet i artiklen i *Veje til verdensborgerskab*, arbejdede eleverne med klimatilpasning og bæredygtig udvikling i København og deres GCP-destination i Toronto. Forløbet er på baggrund af de tre komponenter i GCP-læreplanen; faktuel viden, analytiske kompetencer samt handling/kommunikation, opbygget i tre dele: En gennemgang og analyse af de menneskeskabte klimaændringer og deres konsekvenser for de to byer, et feltarbejde/empiriindsamling i København og Toronto og afslutningsvis udarbejdelse og præsentationer af elevernes egne innovative klimatilpasnings- og bæredygtighedsforslag.

Eleverne oplevede igennem forløbet, hvordan arbejdet med naturgeografiens teori og metoder gav dem et fælles naturvidenskabeligt fagsprog, en global viden og en række interkulturelle kompetencer, som på GCP-rejsen til Canada gav dem mulighed for at kunne indgå i diskussioner og projekter omkring klimatilpasning og bæredygtig udvikling med canadiske elever, lærere og fageksperter. De har gennem undervisningen oplevet, hvordan deres erfaringer fra forløbet kan anvendes til at overkomme de kulturelle forskelle, der måtte være, når der arbejdes internationalt med globale problematikker og hjælpe dem til at finde de bedste,

fælles løsninger herpå. Uanset om de bor i København eller Toronto, så er klimatilpasning og bæredygtig udvikling en nødvendighed for at sikre vores fælles fremtid, og naturgeografi er et af de fag, som er med til at skabe de verdensborgere, som skal finde de rette løsninger herpå.

Foto: David Buchmann

6. **Kropskultur og global dannelse**

Klaus Eskelund,
baseret på *Veje til Verdensborgerskab* kap. 21 (s. 220 – 227)

Hvordan arbejder man med gymnasieelevers globale dannelse ud fra et kropsligt perspektiv? Med udgangspunkt i erfaringer fra internationale studierejser og besøg af partnerskoler fra udlandet præsenterer artiklen i *Veje til verdensborgerskab* et blik på kropskulturen ude og hjemme, og på hvordan kropslighed indgår som en væsentlig del af at møde en anden kultur. Kroppen er med i alle situationer og i alle fag. I artiklen er det dog særligt de såkaldte kreative fag: idræt, drama og musik, der er fokus på – og særligt er det idrætslige aktiviteter, der bringes i spil.

Afsættet for artiklen er en studierejse til Seoul, Sydkorea, hvor en gruppe danske elever er på vandretur i Bukhansan National Park lidt uden for byen. Det er kuperet terræn med bjergtoppe op i 840 meters højde. De danske elever maser afsted, og på en længere stigning op mod en af toppene går der konkurrence i, hvem af dem der først når toppen. De danske elever indtager bjerget, som var det et fitnesscenter, og deres adfærd står i skarp kontrast til de lokale koreanere, der griber det mere stille og roligt og reakreativt an. Den følgende dags kulturforståelsessamtale giver anledning til en god refleksion blandt eleverne. Hvad var det for et kulturmøde – ja, næsten kultur*sammenstød* – de havde været ude for? Hvad sagde det om egen kultur, og hvad sagde det om koreanernes kultur? På samme studierejse havde nogle elever en lignende oplevelse, da de deltog i en fodboldkamp med et lokalt hold fra Seoul. Selve fodboldspillet var det samme, og der blev gået til den,

men tonen og den sociale omgangsform var en anden. Tonen var mere venlig og imødekommende, og der blev ikke uddelt "svinere", som eleverne ellers var vant til fra en dansk sammenhæng, når pulsen er høj under en fodboldkamp. Igen gav det anledning til refleksioner over egen kultur over for koreanernes.

Videre i artiklen gribes der fat i forskellige kropslige situationer fra både ude- og hjemmebane, fra idrætslige sammenhænge og mere generelt. Der reflekteres

videre over, hvad det er, eleverne i sådanne situationer kan få forståelse for, og hvordan en sådan forståelse didaktisk kan hjælpes på vej ved at give tid, rum og begreber til at begribe med. Det kan være alle mulige situationer – fra det at opleve Istanbuls gader, når der indkaldes til bøn fra de mange minareter, til at sidde til bords på en restaurant i Seoul og spise koreansk BBQ af fælles skåle. Eller at have egyptiske gæster med på cykeltur i København eller indiske gæster med i Søndermarken på Frederiksberg for at spille rundbold. De cyklende egyptere er på dobbelt udebane, både i København og på cyklen. Inderne er både på ude- og hjemmebane; på udebane i Søndermarken, men næsten på hjemmebane hvad angår rundboldspillet, som minder lidt om cricket, der er nationalsport i Indien.

Alle situationer er kropsligt orienteret og kan være med til at skærpe elevernes forståelse for både kroppen i kulturen og kulturen i kroppen. Nogle gange kan det kropslige samle på tværs af kulturer, som når man mødes i musikken eller dansen, og snakken efterfølgende går meget nemmere. Men det kropslige kan også splitte, som når noget føles mærkeligt, eller situationer bliver akavede, fordi de kropslige koder er forskellige. Det sidste var tilfældet på vandreturen i Bukhansan National Park, og her afsløres det tydeligt, at kroppen *er* i kulturen, ligesom kulturen *er* i kroppen. Refleksioner over dette forhold kan give eleverne meget kulturforståelse og herigennem global dannelse ud fra et kropsligt perspektiv.

7. Kulturforståelse: mellem teori og værktøj – empati og kritik

Nana Dalby Mikkelsen og Mads Blom,
baseret på *Veje til Verdensborgerskab* kap. 22 (s. 228 – 249)

I et projekt som *Global Citizen Programme* kommer i eleverne i kontakt med mange forskellige kulturer. De læser litteratur fra andre lande, de stifter bekendtskab med fremmede politiske systemer, de studerer andre landes historie, og sidst men ikke mindst skal de i perioder leve sammen med en jævnaldrende fra et andet land i forbindelse med studietur og partnerskolens genbesøg på Rysensteen Gymnasium. Her spiser de, går i skole og køber ind sammen, ligesom de bliver en del af en anden familie i en uges tid. Udbyttet af disse kulturmøder er uvurderligt og for mange af vores elever noget af det sjoveste og mest interessante i deres gymnasietid og et element, der har haft stor betydning for deres udvikling af personlig myndighed.

Men møderne er ikke uproblematiske. Der er høj risiko for, at kulturerne støder sammen, og relationerne bliver udfordret. Gode intentioner kan blive misforstået, man kan risikere at tolke sin partners udsagn og handlinger helt forkert, man kan træde ind over grænser gennem tale og adfærd, og man kan komme til at generalisere og overse kulturens nuancer. Man kan ligeledes komme til at fejltolke og fordømme den anden kultur, fordi man dømmer den ud fra sin egen kulturs målestok. I disse situationer kan forholdet til partneren lide skade, følelser af ansigtstab kan forekomme, og der er fare for, at eleverne trækker sig tilbage i deres egenkultur og udvikler et stereotypt billede af den anden kultur som fremmedartet og mærkelig.

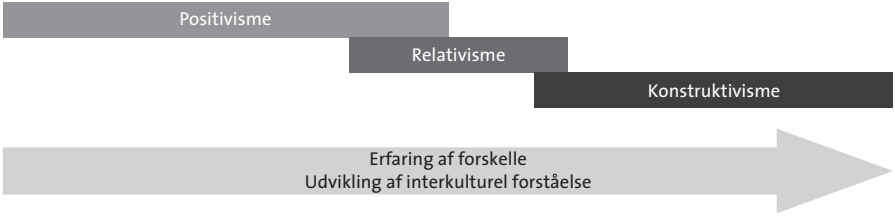
På denne baggrund har vi erkendt behovet for at give eleverne nogle værktøjer til at kunne arbejde med disse kulturmøder. Vi har derfor gennem de seneste fire år udviklet og udbygget vores undervisning i kulturforståelse, da vi for ofte oplevede, at vores elever i mødet med andre kulturer blev defensive og reduktionistiske – især når de blev pressede og kom ud i situationer, som de ikke umiddelbart kunne tolke.

Eleverne modtager derfor undervisning i kulturforståelse fra 1. til 3. g i gennem fem forskellige forløb, som ligger ud over den almindelige fagundervisning. Eksempler på og refleksioner over denne undervisning bliver uddybet i *Veje til verdensborgerskab*.

Målet er at flytte eleverne mod en stadigt større forståelse af såvel andres som egen kultur og mod en forståelse af de processer, som opstår i mødet med en andethed. Vi vil gerne flytte eleverne fra en turisttilgang til en empatisk, undersøgende og selvrefleksiv måde at tilgå andre kulturer, hvis formål det er at bygge bro mellem interkulturelle relationer. Eleverne *skal* flytte sig i kulturmødet og udvikle deres kompetencer til at tolke og agere, men samtidig skal de kende det udgangspunkt, de kommer fra. At være imødekommende og forstående over for andre kulturers særegenhed og ophav er ikke det samme som at overtage disse og være enig i dem. Vi har intet ønske om at udvikle kulturelle nomader, for hvem alt har samme værdi, og som intet sted har hjemme. Tværtimod kræver verdensborgerskabet en solid forståelse af, hvilket samfund man selv er rundet af, og denne erkendelse skal fungere som omdrejningspunkt. Interkulturel forståelse udvikles med andre ord ved en kombination af nysgerrighed, refleksion og konkret erfaring. Til illustration heraf bruger vi i undervisningen nedenstående

model, som er en oversat version af den amerikanske sociolog Milton Bennetts model for interkulturel forståelse.

ETNOCENTRISME			ETNORELATIVISME		
Fornægtelse	**Forsvar**	**Bagatellisering**	**Accept**	**Tilpasning**	**Integration**
Der er få eller slet ingen tanker omkring "de andre". Man opfatter egne erfaringer som de eneste sande og valide og fornægter nærmest, at andre kulturer eksisterer	Man anerkender, at der findes andre kulturer, men opfatter sin egen kultur som overlegen og de andres som underlegen. Ofte føler man sig truet og er derfor stærkt kritisk over for det, der er anderledes, som bliver opfattet som "mærkeligt" eller "dumt". Den findes også i en modsat version, hvor ens egen kultur opleves som underlegen i forhold til andre	Man har en forestilling om, at alle mennesker grundlæggende er ens, og de kulturelle forskelle bliver ofte trivialiseret eller romantiseret. Man fornægter grundlæggende, at der *er* forskelle mellem kulturer, og mener, at det, der binder os sammen, er langt vigtigere, end hvad der skiller os ad	Der er en accept af andre kulturer, selvom man måske ikke er enig med deres måde at gøre tingene på / se verden på. Grundlæggende er man nysgerrig og respektfuld og anerkender de andre kulturer ud fra deres kontekst	Grundet større erfaring med andre kulturer kan man forstå verden set gennem andre øjne, og man ændrer sine vaner og værdier for at øge effektiviteten i kulturmødet	Man kan bevæge sig mellem kulturer og mellem kulturelle syn på verden. I positiv forstand kan man blive anset som "verdensborger", men man kan også ende som "global nomade", som intet tilhørsforhold har



For at kunne give eleverne værktøjer til analyse har vi udviklet en progressionsplan for kulturforståelsesfaget, hvor de gennem nedslag i 1., 2. og 3.g får stilladseret deres forståelse for kulturanalytiske tilgange. Vi starter med undersøgelse af den danske egenkultur i 1. g, arbejder med etiske dilemmaer i 2. g og ender med meget værktøjsorienteret arbejde i 3. g med konkret empiri, teori og begreber, som skal gøre dem klar til deres studierejse.

Da kulturforståelse ikke er et egentligt fag, skal vi dog være påpasselige med at akademisere faget unødigt og påklistre flere teorier og begreber end højest nødvendigt. Faget er netop skabt til at øge elevernes handlekompetencer, og derfor er en meget konkret tilgang at foretrække. Men begreber kan skabe det fælles sprog, som er helt nødvendigt, når man skal italesætte og forklare det, som virker mærkværdigt i kulturmødet. Vi har derfor valgt primært at arbejde med to grundlæggende begreber, som er styrende for elevernes analyse: Det beskrivende og det komplekse kulturbegreb. Det beskrivende kulturbegreb anser kultur for noget iboende, knyttet til større populationer og determinerende for menneskers handlinger, mens det komplekse kulturbegreb undersøger kultur*er* i flertal som foranderlige størrelser, som bliver til i kraft af menneskers handlinger (model 2).

	Beskrivende kulturbegreb	**Komplekst kulturbegreb**
Hvor kommer kulturen fra?	Kultur er noget, vi "har" eller "er"	Kultur er noget, vi "gør"
Hvad kommer først?	Kultur → handlinger	Handlinger → kultur
Hvordan udvikles kultur?	Statisk	Dynamisk
Hvilken tilgang?	Deduktiv	Induktiv
Hvilket perspektiv?	Makro	Mikro
Hvad slutter vi om kultur?	Generaliseringer	Det unikke
Hvilken videnskabelig position?	Essentialisme	Konstruktivisme
Problematisk anvendelse	Stereotypificering – grænsende til det racistiske	Total relativisme – grænsende til ophævelse af kulturbegrebet

Det er os magtpåliggende at anvende begge analytiske tilgange i elevernes arbejde med deres partnerlande. Når vi forbereder os hjemme i klasselokalet med læsning af partnerlandets litteratur og historie, med politiske systemer og landets forhold til naturressourcer, har vi en tendens til at deducere os til statiske nationalkulturer. Og det er der sådan set ikke noget galt i: der opstår ofte kulturelle hegemonier i stater, som må iagttages som forberedelse på det første kulturmøde. Heri ligger

en generel forståelse af forskelle på stater, og mange uhensigtsmæssige kultursammenstød kan undgås ved, at eleverne kender til partnerlandets overordnede kulturelle træk, skikke, normer og uskrevne regler. Men dette dækker naturligvis ikke hele sandheden om et lands kulturer. Der er tale om generaliseringer, som gør analytikerne blinde for nuancer og dynamikker, som opstår i et ethvert samfund, når man forholder sig til facetter som fx politik, religion, køn, alder, race, land/by og andre socioøkonomiske faktorer. Derfor må man forholde sig til de praksisser, som opstår i mellemmenneskelige relationer, og det er de analyser, som vi typisk vil foretage, når vi er på destinationen. Her kan vi induktivt iagttage subkulturers ageren og undersøge, hvordan kultur bliver konstrueret.

Ved konsekvent at sætte elevernes oplevelser og tolkninger ind i rammerne af disse to begreber bliver de opmærksomme på de mange lag, kulturer består af. De får fornemmelse for, at valget af analytiske briller giver forskellige perspektiver, som kan komplementere hinanden.

Det er vores erfaring, at eleverne har et klart behov for at få suppleret deres fagfaglige undervisning med kulturforståelse, og at et klart metodisk blik er nødvendigt for at skabe klare rammer for elevernes tolkninger og dermed handlemuligheder i kulturmøderne. Meget skal fortløbende justeres, men det er vores klare indtryk, at undervisningen i kulturforståelse har bevirket såvel et højere refleksionsniveau hos eleverne som et fælles sprog til bearbejdning af deres oplevelser – til glæde for alle parter.

8. **Epilog**

– et udsnit af kommentarerne fra bogens afsluttende rundbordssamtale mellem GCP-ledelse og Steen Beck om gode erfaringer, udfordringer med GCP og fremtidsvisionerne for programmet.

Fra *Veje til Verdensborgerskab*, kap 27 (s. 292-300)

Erfaringer:

"Når jeg læser de her ting, der er skrevet om projektet, (...) så synes jeg, vi er kommet utroligt langt, og jeg kan også sagtens se de udfordringer, vi stadigvæk sidder med. (...) Vi skriver jo en bog, som vi godt kunne tænke os giver andre blod på tanden til at komme videre i forhold til verdensborgerdannelse og aktuelle globale udfordringer i mindre eller større skala. Derfor er det vigtigt, at vi pointerer, hvor vi har begået fejl,…. Trial and error er også nødvendigt – man skal træde sine barnesko."
Gitte Transbøl, Rektor

"Vi skal blive bedre til at udfolde handleperspektivet i GCP-læreplanen. (…) Det kan ske ved, at vi bliver bedre til at forene det lokale med det globale. Et globalt ansvar starter i det lokale."
Anders Schultz, Pædagogisk leder for GCP

"Sciencefagene skal (...) ikke have en følelse af, at de er hjælpefag, og der er FN-målene jo et godt eksempel på, hvor de faktisk kan sige, at de altså er spydspidserne, (...) men det kræver også, at vi (ledelsen, red,) bliver skarpere på at skabe den her følelse af medejerskab for alle lærergrupper."
Mads Blom, Pædagogisk og faglig koordinator for GCP

Fremtidsvisioner:

"I Danmark har vi traditionelt lagt vægt på den kritiske tænkning.(...) Det er fint, men hvis man kun forholder sig kritisk til globale problemstillinger, så kan afmægtigheden let blive en følgesvend, og derfor må vi nok spørge os selv, om der ikke inden for uddannelsesverdenen kan arbejdes mere med også at fokusere på løsninger og handlinger."
Pædagogisk leder GCP, Anders Schultz

"Hvis vi kan gøre de 17 verdensmål til udgangspunktet for elevernes måde at anskue verdens udfordringer på, så kan vi komme de mest resignerende former for pessimisme til livs."
Gitte Transbøl, Rektor